Éducation et francophonie

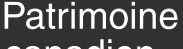
acelf.ca

Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation

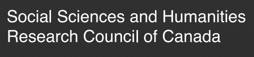
Luc PRUD'HOMME
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

André DOLBEC
Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Marie-Hélène GUAY
Commission scolaire des Trois-Lacs, Québec, Canada







VOLUME XXXIX : 2 – AUTOMNE 2011

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

Rédacteurs invités :
Luc PRUD'HOMME, Serge RAMEL et Raymond VIENNEAU

Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation

Luc PRUD'HOMME
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

André DOLBEC
Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Marie-Hélène GUAY
Commission scolaire des Trois-Lacs, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La différenciation pédagogique se présente actuellement comme une *clé* favorisant l'augmentation des taux de réussite scolaire. Or, les exemples de son articulation sur le terrain sont rares et les enseignants s'interrogent sur sa faisabilité. De surcroît, il semble que la formation à l'enseignement comporte des lacunes au regard de la prise en compte de la diversité. C'est dans ce contexte qu'un chercheur s'est engagé dans une démarche de recherche avec onze enseignantes québécoises du préscolaire/primaire afin 1) de comprendre comment des praticiens peuvent concevoir une différenciation en classe et 2) d'approfondir des pistes d'action pouvant soutenir la formation à cette pratique. Les résultats obtenus suggèrent que l'enseignant qui différencie inscrit sa pratique dans un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension favorisant la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation

explicite de la diversité. Il s'ouvre ainsi à la légitimité d'une pluralité de fins et de moyens pour enseigner. Sur le plan de la formation, les résultats suggèrent qu'un travail introspectif favorise une ouverture à la diversité et révèlent cinq critères pédagogiques pouvant orienter le travail du chercheur-formateur dans une démarche de recherche-action-formation : 1) rendre le savoir accessible, 2) favoriser l'engagement, 3) susciter le dialogue cognitif, 4) favoriser la restructuration du savoir et 5) soutenir l'activité réflexive tout au long de la démarche de recherche.

ABSTRACT

Meaning Built Around Pedagogical Differentiation in the Context of an wAction-Training-Research Process

Luc PRUD'HOMME
University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada
André DOLBEC
University of Québec in the Ottawa Valley, Québec, Canada
Marie-Hélène GUAY
Trois-Lacs School Board, Québec, Canada

Pedagogical differentiation is a key to increasing school success. Yet examples of its use in the field are rare, and teachers question its feasibility. It also seems that teachers do not always receive adequate initial training on handling diversity. In this context, a researcher launched a study with 11 elementary school teachers in Québec to [1] understand how practitioners perceive differentiation in the classroom and [2] strengthen courses of action that could support training in this practice. The results suggest that a teacher who differentiates, practices with ideal interdependence and intercomprehension, fostering the explicit recognition, utilization and valuing of diversity, and openness to the legitimacy of a variety of teaching goals and methods. In terms of training, the results suggest that introspective work promotes openness to diversity. They also reveal five pedagogical criteria that can guide the work of the researcher-trainer in an action-training-research process: [1] make knowledge accessible, [2] promote involvement, [3] elicit cognitive dialogue, [4] favour knowledge restructuring and [5] support reflexive activity throughout the research process.

RESUMEN

El sentido construido alrededor de la diferenciación pedagógica en el cuadro de una investigación-acción-formación

Luc PRUD'HOMME
Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá
André DOLBEC
Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá
Marie-Hélène GUAY
Comisión escolar de Trois-Lacs, Quebec, Canadá

La diferenciación pedagógica se presenta actualmente como una clave que estimula el aumento de las tasas de éxito escolar. Ahora bien, los ejemplos de su articulación en el terreno son escasos y los maestros cuestionan su factibilidad. Además, parece que la formación magisterial presenta lagunas respecto a la consideración de la diversidad. Es en dicho contexto que un investigador emprendió un proceso de investigación con 11 maestras quebequenses de preescolar/primaria con el fin de [1] comprender cómo los maestros conciben la diferenciación en clase y [2] profundizar las pistas de acción para apoyar la formación de dicha práctica. Los resultados obtenidos sugieren que el maestro que diferencia inscribe su práctica en un ideal de interdependencia y de inter-comprensión que favorece el reconocimiento, la explotación y la valorización explícita de la diversidad. Se abre a la legitimidad de la pluralidad de fines y medios en la enseñanza. Sobre el plan de la formación, los resultados sugieren que un trabajo introspectivo favorece la apertura a la diversidad y se identifican cinco criterios pedagógicos que pueden orientar el trabajo del investigador-formador al interior de una óptica de investigación-acción-formación: [1] volver el conocimiento accesible, [2] favorecer el compromiso, [3] suscitar el diálogo cognitivo, [4] favorecer la restructuración del conocimiento y [5] apoyar la actividad reflexiva a todo lo largo del proceso de investigación.

Problématique

La réforme de l'éducation en cours depuis plus de dix ans au Québec oblige les intervenants à s'adapter à de nouveaux programmes d'études tout en les incitant à revoir leurs pratiques pour répondre à des exigences de réussite chez tous les élèves. Notre objet de recherche, la différenciation pédagogique, se présente ainsi comme l'une des clés d'accès à un niveau de réussite plus élevé (CSE, 2002; MEQ, 2004; MELS, 2006). Or, les écrits sur la différenciation relèvent qu'en dépit d'un corpus de connaissances abondant les enseignants différencient peu (Gaudreau, Legault,



Brodeur, Hurteau, Dunberry *et al.*, 2008; Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess *et al.*, 2006; McGarvey, Marriott, Morgan et Abbott, 1997; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon *et al.*, 2003).

D'emblée, une analyse historique du concept de différenciation permet de l'associer à une préoccupation ancestrale consistant à adapter l'enseignement aux différences individuelles qui se manifestent dans un groupe scolaire (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). Selon Legrand (1995, p. 47-48), à qui plusieurs auteurs attribuent la «réinvention» du concept (Astolfi, 1998; Meirieu, 1985; Perrenoud, 1997; Zakhartchouk, 2001), «différencier, c'est en quelque sorte se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution». Le passage des intentions à l'action comporte toutefois de multiples obstacles.

D'abord, la différenciation est associée à plusieurs dénominations (p. ex.: pédagogie différenciée, diversifiée, variée, etc.) qui tendent à donner un caractère flou au concept (Zakhartchouk, 2001). En effet, ces dénominations se réfèrent à des perspectives théoriques multiples et à un cortège de croyances qui créent des ambiguïtés et des tensions, quand elles ne relèvent pas de définitions incompatibles (Perrenoud, 1997). Ensuite, il semble que les dispositifs de formation à l'enseignement demeurent incomplets tant sur les enjeux de la diversité et de l'équité (Goodnough, 2010; McGarvey *et al.*, 1997; Moran, 2007) que sur la rareté des cours ou portions de cours portant sur la question. D'autant plus que ceux-ci sont souvent présentés de manière décontextualisée, qu'ils s'attardent aux traits des élèves et négligent les méthodes d'enseignement pouvant soutenir la prise en compte d'une diversité (Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997; Tomlinson *et al.*, 1997). Par conséquent, très peu d'enseignants ont le sentiment d'avoir construit une représentation de ce à quoi peut ressembler une classe qui propose simultanément des tâches multiples, une stratégie pouvant aider à prendre en compte le phénomène (Holloway, 2000). Au-delà de ces exemples, plusieurs auteurs conviennent que le caractère polysémique du concept et les difficultés liées à la formation à l'enseignement réclament un travail de reconceptualisation mieux ancré dans la pratique (Armstrong et Moore, 2004; Brimijoin, 2002; Gillig, 1999; Legrand, 1999; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000). Ils insistent sur la nécessité d'associer les enseignants à de nouvelles approches de recherche/formation ayant pour objet de préciser à nouveau le sens de ce concept au regard de la complexité de leur travail. Ces considérations ont servi de prémisses à la question générale orientant notre démarche de recherche:

> Comment des enseignants du préscolaire/primaire, accompagnés par un chercheur dans une démarche de recherche accentuant l'aspect formation, peuvent-ils comprendre et mettre en œuvre une différenciation pédagogique?

Cadre conceptuel

L'interdépendance entre le besoin de clarifier 1) le sens qu'une différenciation pédagogique peut prendre en classe et 2) des pistes d'action pouvant soutenir la formation à l'enseignement face aux enjeux de la diversité nous incite à présenter un cadre conceptuel qui repère des objets et un contexte favorisant des délibérations praticiens-chercheurs autour d'une différenciation pédagogique. Nous revenons donc sur le sens livré par les écrits sur le concept au cours de sa genèse, sur le sens également que peut prendre la diversité selon la conception de l'enseignement et sur la nature d'une méthodologie de recherche permettant d'investiguer à la fois l'action des praticiens et le travail de formation.

La différenciation pédagogique

Pour plusieurs auteurs, comprendre la diversité est une prémisse à partir de laquelle la différenciation peut se conceptualiser (Rumelhard, 2002; Tomlinson *et al.*, 2003). Ducette, Sewell et Poliner Shapiro (1996) ont ainsi convenu, au terme de leur recension des écrits sur la diversité en éducation, que les acteurs scolaires n'ont d'autres choix que de s'ouvrir aux possibilités que le phénomène recèle. Dans le cas contraire, la diversité devient un problème dont il faut disposer plutôt qu'un phénomène à considérer et à prendre en compte. Nous inspirant de la littérature en éducation sur ce concept, nous avons clarifié une définition qui suggère de considérer la diversité comme une manifestation à la fois dynamique et légitime de l'unicité de chacun des élèves[1]. Globalement, cette définition s'appuie sur des fondements théoriques qui reconnaissent que, pour « contrer l'indifférence aux différences », l'enseignant doit d'abord et avant tout appuyer sa pratique professionnelle sur le principe de l'éducabilité universelle (posture éthique), sur la conviction qu'une manifestation n'est jamais totalement statique et indépendante du contexte où elle se déploie (posture épistémologique) et sur la volonté de vouloir contribuer à la compréhension de la diversité comme un élément constitutif de l'équilibre d'une citoyenneté démocratique (posture idéologique). Ces croyances nous semblent porteuses de sens pour l'enseignant qui souhaite différencier dans sa classe.

Dans cette optique, nous pouvons comprendre que la différenciation s'apparente à un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève. Ainsi, elle s'associe à la dimension subjective relevant du rapport à la diversité qu'entretient l'enseignant; il s'agit de croyances et de conceptions qui peuvent présider son action en classe et ses choix pédagogiques.

De plus, un travail d'analyse des écrits sur la différenciation (Prud'homme *et al.*, 2005) révèle des conceptions erronées ou des *maladies infantiles* (Perrenoud, 1997) qui peuvent nuire à la mise en œuvre. Premièrement, sans nier le caractère approprié d'une intervention individuelle ponctuelle, les auteurs s'entendent pour déconstruire

1. Nous développons plus longuement sur ce travail de conceptualisation au regard de la diversité en éducation dans le premier article de ce numéro thématique (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011).



cette idée que la différenciation est synonyme d'un enseignement individualisé (Brimijoin, 2002; Chamberlin et Powers, 2010; Corno et Snow, 1986; Goodnough, 2010; Guay, Gagnon, Girard, Legault, St-Onge, Racette, Vachon *et al.*, 2007; Perrenoud, 1997; Sensevy, Turco, Stallaerts et Le Tiec, 2002; Tieso, 2003; Tomlinson *et al.*, 2003). Au contraire, sa mise en œuvre en classe peut aussi s'associer à la création d'une communauté d'apprentissage où les échanges permettent 1) la confrontation d'idées, 2) le soutien mutuel et 3) l'exploitation d'une diversité de ressources afin d'accroître les apprentissages au sein du groupe. Deuxièmement, la différenciation semble devoir s'éloigner d'une vision plus traditionnelle de l'enseignement où l'on effectue largement un enseignement magistral et uniforme. C'est pourquoi plusieurs écrits suggèrent la nécessité d'une «reconstruction d'ensemble» pour réussir à différencier (Ducette *et al.*, 1996; Perrenoud, 1997) plutôt que de viser à ajouter une préoccupation supplémentaire à ce qui se fait déjà en classe. Le modèle «*one size fits all*» (Tomlinson, 2004) fait ainsi place à une pluralité d'activités pédagogiques associables à une classe multitâche. Par cette variété d'activités, l'enseignant peut faciliter l'expression de la diversité de façon que le phénomène nourrisse une construction de sens commune.

Enfin, si la différenciation pédagogique évoque un processus par lequel l'enseignant exploite différents itinéraires d'apprentissage (Meirieu, 1996; Perrenoud, 1997), il paraît judicieux d'entreprendre une démarche de recherche-formation sur le sens qu'elle peut prendre dans l'action en s'appuyant sur un cadre théorique qui reconnaît l'existence d'une pluralité de façons d'envisager et de concevoir l'enseignement.

> […] il n'y a aucune raison de se limiter à une vision unique et universelle de l'enseignement […]. Il est au contraire utile d'envisager une pluralité de perspectives […], la diversité nous oblige à élargir nos horizons lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 3).

Pour Pratt (2005), le travail enseignant s'appuie effectivement sur une dimension subjective qui se fonde sur des nuances et des divergences pouvant se traduire par une pluralité de perspectives légitimes liées à l'enseignement [*Teaching Perspectives*].

La diversité des perspectives en enseignement (Pratt, 2005)

Les travaux de Pratt offrent un cadre de référence présentant différentes perspectives en enseignement, fondé empiriquement sur un devis conduit dans cinq pays auprès de 253 enseignants. Quoiqu'il existe plusieurs grilles de lecture dans ce champ, Kane, Sandretto et Heath (2002) relèvent dans leur recension que cette proposition s'appuie sur une méthodologie particulièrement bien défendue et transparente. Ce cadre de référence stipule que les croyances, les intentions et les actions du praticien permettent de définir les spécificités d'un engagement professionnel, à partir desquelles se dégagent cinq perspectives qui orientent chacune à leur façon le travail de l'enseignant. Tout en prenant la précaution de suggérer qu'il pourrait y en avoir d'autres, Pratt (2005) considère qu'il s'agit de cinq points de vue légitimes qui sont sujets à des variations dans la qualité d'implantation, mais non dans la nature



des valeurs sous-jacentes à leur articulation. Bien que ses recherches soient contextualisées dans le domaine de la formation des adultes, Pratt a élaboré le cadre d'analyse en s'appuyant sur un modèle général de la pratique (voir la figure 1). Celui-ci reprend les éléments et les relations qui caractérisent le travail d'un enseignant à tous les ordres d'enseignement.

Figure 1. **Modèle général de l'enseignement** [traduction libre] (Pratt, 2005, p. 4)

Chacune des perspectives se précise par des différences de sens et d'insistance que l'enseignant accorde aux cinq composantes de ce modèle général (enseignant [1], élèves [2], contenus d'apprentissage [3], contexte d'apprentissage [4], idéaux [5]). De plus, chaque perspective se distingue par la nature des relations entre ces éléments. Elle se précise par le sens accordé à l'apprentissage des contenus (trait X), à la relation que l'enseignant établit avec ses élèves (trait Y) et au rapport que le professionnel entretient à l'effet des contenus à faire apprendre (trait Z). Le tableau 1 présente les cinq perspectives conceptualisées au terme de cette recherche tout en explicitant la nature de l'engagement qui prédomine pour chacune et des éléments centraux qui les caractérisent.

Tableau 1. **La diversité des perspectives sur l'enseignement** (Pratt, 2005)

Différentes accentuations des composantes d'une situation d'enseignement	**Nature de l'engagement professionnel**	**Accentuation dans le modèle général**
1.[Transmission Perspective]	Communiquer des contenus de manière efficace	– Enseignant se conçoit comme un expert de contenu – Accorde une grande importance à l'organisation de la matière – Présente beaucoup d'informations qui doivent être apprises
2. Perspective d'apprentissage	Modéliser des façons d'être et de faire	– Enseignant se conçoit comme un modèle – Accorde une grande importance à illustrer concrètement les contenus – Présente les contenus en recherchant des contextes les plus authentiques possible
3. Perspective développementale	Développer différentes façons de penser	– Enseignant se conçoit comme un médiateur – Accorde une grande importance aux questionnements, au dialogue et aux connaissances antérieures – Présente des situations complexes en évitant de donner des réponses
4. Perspective de sollicitude	Faciliter le développement de l'autoefficacité	– Enseignant se conçoit comme un guide attentif au sentiment de confiance qu'éprouve l'élève face aux défis qu'il rencontre – Accorde une grande importance aux défis et au réconfort à offrir – Présente des défis adaptés
5. Perspective de réforme sociale	Viser la construction d'un monde meilleur	– Enseignant se conçoit comme un agent de changement – Accorde une grande importance à son idéal – Exploite les fins et les moyens de toutes les perspectives dans une visée de conscientisation des élèves à son idéal

Le recours à un cadre de référence clarifiant une diversité de perspectives associé à l'enseignement sert de coffre d'outils au chercheur, cela, afin de mieux comprendre ce que les participants à la recherche comprennent et pour soumettre au besoin une base de comparaison. Si la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique exige de « [...] se faire violence » pour prendre en compte la diversité en contrepoint de ses propres différences (Legrand, 1995, p. 47), il nous apparaît nécessaire que le chercheur ait accès à différentes visions de l'enseignement qui peuvent susciter le recours à autant de stratégies pédagogiques pour agir et réagir en classe selon la diversité qui se manifeste. Dans ce sens, la typologie de Pratt (2005) peut faciliter les délibérations des enseignants qui cherchent à comprendre comment mettre en œuvre un éventail de plus en plus diversifié de stratégies d'enseignement.

Une démarche de recherche s'intéressant à l'action et à la formation

La prise en compte de la diversité semble s'associer à un éloge de la différence (Jacquard, 1978), ce qui diffère considérablement du rapport à la diversité qu'on observe dans les pratiques pédagogiques. Rappelons-le, des données de recherche démontrent que les enseignants tendent à exploiter des pratiques plus uniformes et traditionnelles, encore aujourd'hui (Gaudreau *et al.*, 2008). Le recours à la grande famille des recherches-actions est pertinent, puisqu'il s'agit d'un modèle de recherche prisé par tous ceux qui croient « qu'éducation et changement sont intimement liés [...] » (Chevrier 1994, p. 11). La méthodologie se particularise par l'articulation de trois sous-processus réflexifs liés à sa triple finalité (Dolbec et Prud'homme, 2009) : 1) La recherche prévoit une production de connaissances qui exige une grande rigueur dans les inscriptions et les traces que le chercheur rédige tout au long de la démarche ainsi qu'une transparence quant aux enjeux et intérêts poursuivis, cela en plus de ceux identifiés par le groupe lui-même; 2) l'action s'inscrit dans la perspective d'un changement planifié ou d'une transformation de pratiques éducatives qui se produit et nourrit l'investigation; et, enfin, 3) l'expérience interactive et réflexive que propose la recherche-action est aussi un processus de formation, grâce au travail de médiation qu'effectue le chercheur au cours du travail d'équipe (Desgagné et Bednarz, 2005). À cet effet, en raison de la nature de notre problématique reliant entre autres les difficultés d'une mise en œuvre de la différenciation à des dispositifs de formation lacunaires, il devient judicieux de recourir à une telle méthodologie prévoyant un examen attentif du travail effectué par le chercheur, aussi formateur, dans la perspective d'explorer en profondeur son action de formation tout au long de la démarche. Ce travail s'apparente à une étude de soi que certains chercheurs anglo-saxons recommandent d'intégrer dans une démarche renouvelée de recherche-action (Bradbury, Mirvis, Neilsen et Pasmore, 2008; McNiff et Whitehead, 2010).

Objectifs de recherche

Globalement, cette recherche-action veut contribuer au développement d'un savoir de la différenciation pédagogique ancré dans la pratique professionnelle ainsi qu'à la compréhension du travail de formation pouvant soutenir une mise en œuvre.

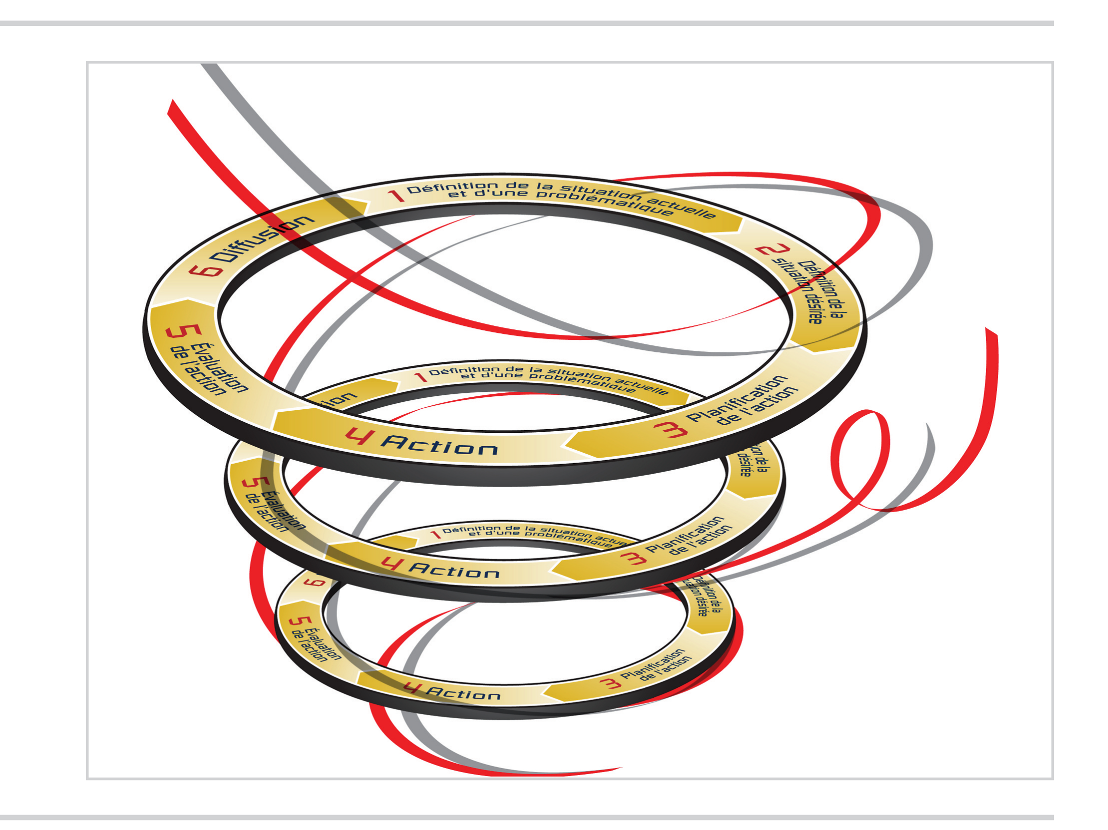
La démarche de recherche poursuit deux objectifs spécifiques, l'un en lien avec le sens d'une différenciation pédagogique articulée dans l'action des praticiens (sous-processus action), et l'autre en lien avec le travail de formation proposé tout au long de la démarche (sous-processus formation) :

1) Décrire, analyser et comprendre le sens de la différenciation tel que construit et conceptualisé dans l'expérience des acteurs engagés dans une démarche de recherche-action.
2) Décrire, analyser et comprendre l'expérience de recherche-action visant à contribuer à la formation à une différenciation pédagogique.

Méthodologie

Enraciné dans un courant de recherche interprétative, notre choix d'une recherche-action se rattache à l'amélioration d'une situation jugée insatisfaisante ou problématique. Chercheur et praticiens se réunissent dans la visée de produire un changement dans une situation concrète, soit celle de comprendre le sens d'une différenciation pédagogique dans le contexte de la pratique des participants ainsi que le sens que peut prendre une formation pour soutenir des enseignants dans cette mise en œuvre. La démarche générale qui caractérise cette méthodologie est illustrée à la figure 2.

Figure 2. **Modèle illustrant une démarche générale de recherche-action**



Cette représentation cherche à rendre compte du caractère itératif des différentes étapes d'une démarche de recherche-action. Ces étapes consistent à chercher à 1) définir plus précisément une situation problème en fonction 2) d'une situation désirée et recherchée par les protagonistes. Ce travail soutient 3) la planification de différentes actions, 4) le passage à l'action et 5) l'évaluation de ces expérimentations. Dans une démarche prolongée, ces boucles se multiplient, se raffinent et permettent, au terme du projet, de rendre compte du sens construit par les participants. Cette dernière étape suppose le recours à différentes formes de diffusion 6) permettant d'illustrer concrètement ce que le groupe estime avoir appris, compris et être en mesure de faire.

Les participants

Étant donné la nature de l'objectif premier de la recherche, le chercheur recrute des praticiens qui manifestent un engagement dans leur développement professionnel continu et un intérêt à explorer le sens d'une différenciation pédagogique dans leur pratique. La démarche de recrutement mène à onze enseignantes du préscolaire-primaire venant de quatre écoles relevant de deux commissions scolaires québécoises. Décrit de manière plus détaillée ailleurs (Prud'homme, 2007), le parcours professionnel de ces enseignantes rend compte de différentes expérimentations visant à exploiter la différenciation pédagogique dans leur pratique.

Les outils de collecte de données

Onze journées de rencontres collectives [1] réparties sur deux années scolaires constituent l'outil principal de collecte de données, auquel s'ajoutent des entretiens individuels en amont [2] et en aval [3] de la démarche ainsi qu'un journal réflexif [4] pour les protagonistes (participantes et chercheur). Dans la perspective de différencier le degré de directivité dans son travail d'accompagnement, le chercheur a aussi eu recours à d'autres outils pour répondre aux besoins plus individuels des participantes : des entretiens mi-parcours (n = 5), des accompagnements lors d'expérimentations en classe (n = 2) et une session d'observation non participante d'une journée dans la classe d'une enseignante.

Le traitement et l'analyse des données

La pratique d'analyse qualitative en mode écriture (Clandinin et Connelly, 2000; Ellis et Bochner, 1996) est privilégiée dans cette recherche. Présentée comme un « travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 101), cette pratique consiste à produire assez rapidement des textes suivis qui détaillent et illustrent des constats du chercheur au fur et à mesure de l'expérience. Ces textes, des comptes rendus plus analytiques, sont des tentatives d'interprétation que le chercheur soumet aux participants tout au long de la démarche. Considérant que le projet implique une journée collective de travail par mois, le traitement des données pour produire une première transposition à soumettre aux participantes s'avère complexe. Nodie Oja et Smulyan (1989) réagissent à cet enjeu en ayant recours aux services d'une professionnelle qui soutient le processus de

collecte des données en assistant aux rencontres en vue de documenter la démarche : moyen qui fut mis en œuvre dans nos travaux afin d'obtenir un compte rendu des délibérations à l'aide des inscriptions recueillies. Cette modalité rend le processus plus accessible à tous les acteurs et offre une condensation quasi immédiate des données à partir desquelles un travail d'analyse s'effectue en prévision de la prochaine rencontre. C'est une stratégie cohérente pour favoriser une implication optimale des praticiens dans une démarche de recherche compréhensive.

Résultats

Rendre compte d'une expérience prolongée réunissant un chercheur et onze praticiennes exige un effort de synthèse au prix duquel plusieurs éléments sont occultés. Cet article cherche à illustrer le sens en construction par les participants autour d'une différenciation pédagogique et celui d'une formation pouvant soutenir ce travail. Nous proposons une synthèse de l'expérience selon trois temps d'une situation pédagogique quelle qu'elle soit : planification, réalisation et retour sur l'action de formation.

Premier temps : la planification du chercheur-formateur visant à rendre l'objet de recherche plus accessible

Le premier temps de la démarche correspond à l'élaboration, par le chercheur, d'un cadre théorique autour de la diversité et de la différenciation, lequel permet de repérer des principes et des fondements liés à la reconnaissance et à l'ouverture à la diversité (Prud'homme *et al.*, 2005). Autant dans les expériences personnelles du chercheur-formateur que dans les écrits, des exemples et des contre-exemples à potentiellement soumettre aux participants sont répertoriés. La démarche s'aborde donc avec l'identification de grandes orientations et perspectives théoriques sur le concept de différenciation pédagogique.

Deuxième temps : la réalisation de la démarche de RA

Nous présentons un récit de la démarche collective selon trois temps : les trois premières journées représentent une phase d'exploration, les cinq journées suivantes, une phase d'approfondissement et, enfin, les trois dernières, une phase de validation de ce que les participantes considèrent avoir appris et compris.

Phase d'exploration visant à favoriser l'engagement (3 journées)

Pour entreprendre le travail collectif, le chercheur soumet aux participantes les représentations individuelles sur l'enseignement/apprentissage, sur la diversité et sur la différenciation livrées au cours d'entretiens en amont pour tenter de définir collectivement le portrait d'une enseignante-experte en différenciation. Il s'ensuit de premières négociations de sens et une première clarification collective des représentations de la différenciation. En parallèle, sont exploités différents outils tirés de la littérature pour susciter des discussions sur une dimension éthique associée à la



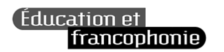
reconnaissance de la diversité (p. ex. : l'analogie de l'école des animaux de De Peretti, 1987). À la fin de la première journée, une participante (Jovette[2]) exprime son inconfort devant les attentes du chercheur au regard du journal réflexif. Cet événement aura des répercussions sur la suite de la démarche; entre autres, il fera l'objet d'une analyse par les participantes qui vont repérer que Camélia, l'une des enseignantes, est celle qui a réagi avec le plus d'ouverture aux propos de sa collègue : « *T'sais, pour Jovette, ça pourrait être de dessiner ou de manipuler avec des collages dans son journal. Ça pourrait être ça, d'la différenciation, non?* » (Camélia, jour 1). Cet événement fera dire plus tard à quelques participantes qu'il y a des similitudes entre la démarche de recherche et celle qui se vit en classe dans la rencontre maître-élèves. En relisant les comptes rendus des deux premières journées, Héléna conclut que « *ce qui se passe dans le projet, c'est la même chose que dans une classe […] parce que tout le monde arrive avec ses différences et ça nous aide à encore mieux le vivre avec les enfants* » (jour 3). À la troisième journée, les participantes choisissent d'analyser une modalité de différenciation que huit d'entre elles ont expérimentée avant la démarche de recherche : le décloisonnement entre les classes d'un même cycle pour offrir un enseignement adapté selon les forces des élèves au regard d'un objet d'apprentissage. Au terme de cette analyse, les enseignantes sont sceptiques quant à cette modalité; les regroupements ne permettent pas de réunir des élèves d'une façon réellement plus homogène – il y a toujours des écarts. En plus, les enseignantes constatent qu'en présence d'un élève d'une autre classe elles ont de la difficulté à répondre à ses besoins, à évaluer sa progression. Elles conviennent que cette stratégie hautement valorisée en contexte de réforme n'est pas la plus aidante pour différencier et favoriser la réussite de tous.

Au terme de cette phase, les participantes définissent une première représentation collective de l'enseignante experte en différenciation. À la fois représentation collective de l'objet de recherche et cible pour orienter la suite des travaux, la représentation crée un certain inconfort dans le groupe : « *La super-enseignante, c'est tout un défi même s'il y a des choses qu'on fait déjà […] C'est le summum de l'enseignante!* » (Suzette, jour 2). La première phase se termine ainsi sur une note plutôt déroutante, autant pour les participantes que pour le chercheur qui s'interroge quant au degré de déstabilisation exprimé. Celui-ci choisit néanmoins de ne pas intervenir avant la prochaine rencontre.

Phase d'approfondissement visant à soutenir l'appropriation de nouvelles perspectives (5 journées)

Au cours de cette phase, le chercheur continue d'exploiter les comptes rendus sur les journées de travail. Au fil de ces journées, les participantes vont d'ailleurs exprimer le message qu'elles en ont besoin pour valider, préciser et clarifier des éléments qui autrement demeurent souvent trop flous. À la quatrième journée, le groupe travaille principalement sur une dimension plus idéologique liée à la reconnaissance de la diversité en classe. Après avoir comparé leur définition de la *super-enseignante*

2. Tous les prénoms utilisés dans ce rapport scientifique sont des pseudonymes.



à celles de la différenciation de différents auteurs (McGarvey *et al.*, 1997; Stradling et Saunders, 1993; Tomlinson, 2004), les participantes constatent que la diversité est omniprésente dans les définitions et qu'elles ont avantage à ce que leurs élèves en prennent conscience. Que ce soit par la construction de jeux, l'exploitation de contes ou par l'adaptation de *L'école des animaux* (de Peretti, 1987), elles s'engagent dans la planification d'activités visant à stimuler le respect des différences au sein de leur groupe-classe. Les trois rencontres suivantes sont consacrées aux conceptions de l'apprentissage soutenant l'exploitation de la diversité en classe. Tout en préservant du temps pour analyser les expérimentations qui s'effectuent en parallèle dans l'action, deux outils de formation jouent alors un rôle central : une présentation audiovisuelle retraçant l'expérience d'une classe inclusive accueillant un élève trisomique particulièrement agressif (Goodwin et Wurzburg, 1992) et le cas d'un enseignant français affirmant que l'hétérogénéité des élèves est une donnée fondamentale de sa pratique (Sensevy *et al.*, 2002). À l'aide de ces exemples, le chercheur tente de présenter cette idée que l'apprentissage peut se concevoir différemment d'un enseignant à l'autre et il met en évidence le fait que le recours au dialogue et l'exploitation des connaissances antérieures des élèves tout au long d'une situation d'apprentissage permettent l'expression de ce qu'ils pensent et comprennent tout autant que la controverse et les confrontations d'idées.

Ces activités provoquent énormément de déstabilisation. La perspective développementale ainsi mise en lumière (Pratt, 2005) n'est pas une vision de l'enseignement familière aux participantes. Or, plusieurs pressentent qu'il existe un lien entre ce qu'elles vivent dans la démarche de recherche et ce que cette perspective suggère pour aider les élèves à exploiter les différences afin d'améliorer leur compréhension. Cinq participantes demandent alors une entrevue individuelle de mi-parcours pour exprimer leurs difficultés ressenties face au projet[3] et aux défis liés à la prise en compte de la diversité en classe. À titre d'exemple, Doris aura besoin de cette rencontre pour en arriver à partager subséquemment avec le groupe le fait qu'elle vit des prises de conscience importantes. À l'aide des comptes rendus, elle constate qu'elle parle abondamment lors des rencontres et qu'elle éprouve des difficultés à retrouver une certaine cohérence dans son discours; simultanément, un de ses élèves lui pose énormément de défis; Michael parle beaucoup et n'est pas toujours compréhensible pour ses pairs, qui commencent à le rejeter. C'est en travaillant autour de cette situation particulière, d'abord individuellement avec le chercheur, puis dans un contexte collectif, que Doris aborde l'importance de la connaissance de soi pour mieux s'ouvrir à la diversité.

> Je dois me confesser : ma fermeture s'est transposée sur les élèves et quand j'ai ouvert, le groupe s'est ouvert; ça n'a pas tout changé mais… […] mon problème, c'est que c'était un élève qui a des réactions que je ne contrôlais pas et j'étais aussi pire que lui dans mon attitude; ça provoquait de l'insécurité

3. Sans pouvoir développer longuement dans le contexte de cet article, il semble important de souligner que la diversité au sein du groupe de recherche a provoqué plusieurs inconforts. La nature de l'engagement professionnel d'une participante est particulièrement confrontante et les propos de celle-ci suscitent fréquemment des prises de conscience par les autres participantes quant à leur ouverture à la diversité. En ce sens, le cas de cette participante particulière pourrait faire l'objet d'une communication en soi.

dans le groupe. J'ai créé chez moi une ouverture et l'attitude du groupe a changé! (Doris, jour 6)

Enfin, à la septième rencontre, Jolaine présente une séquence d'enseignement inspirée de l'étude de cas de Sensevy *et al.* (2002). Globalement, avec les traces des productions de ses élèves à l'appui, elle explique comment elle a utilisé le dialogue et les connaissances antérieures de ses élèves pour les aider à améliorer leur compréhension de son objet d'apprentissage : la digestion. Pour les participantes, Jolaine a réussi non seulement à faire exprimer différentes conceptions, mais à s'en servir pour faire évoluer la compréhension de tous les élèves.

Au terme de cette phase, le chercheur annonce aux participantes qu'un comité ministériel s'intéressant à la formation des enseignants aimerait les rencontrer pour comprendre comment elles envisagent la différenciation pédagogique au terme d'un projet de recherche-action comme celui-ci. Les enseignantes acceptent le défi tout en sachant que les trois prochaines journées de travail seront consacrées à produire une synthèse de ce qu'elles estiment avoir compris.

Phase de validation visant à retracer le sens construit au cours de la démarche (3 journées)

Réparties en trois équipes, les participantes s'affairent à clarifier les éléments essentiels qui ressortent de la démarche. À partir des comptes rendus (traces des discussions, des analyses d'expérimentations, etc.), les enseignantes ont le mandat de produire un schéma illustrant le sens de la différenciation.

Le retour collectif surprend la majorité des participantes, qui constatent une cohérence entre les trois productions. « *Il y a beaucoup de choses qui reviennent. Je m'attendais à plus de différences!* » (Martine, jour 10). Au terme des délibérations sur ces productions, les participantes s'entendent pour définir trois caractéristiques essentielles d'une pratique de différenciation pédagogique qu'elles associent à des exemples vécus au cours de la démarche. Ainsi, pour différencier :

1. L'enseignant cherche à se connaître pour accroître son degré de conscience face aux manifestations de sa propre diversité et ainsi mieux s'ouvrir à celle de ses élèves.
2. L'enseignant instaure un climat d'entraide et d'interdépendance, ce qui est associé à une « force du groupe ». Globalement, les participantes font allusion à toutes les activités mises en place pour favoriser la reconnaissance des différentes forces au sein de la classe et encourager les élèves à s'entraider. Jolaine demande qu'on précise que les élèves vont accepter de se faire aider dans la mesure où ils peuvent aussi devenir un soutien.
3. L'enseignant planifie des situations d'apprentissage permettant l'expression de la diversité et les comparaisons entre ce que chacun des élèves pense et conçoit. Les enseignantes conviennent qu'il faut permettre aux élèves de s'exprimer par rapport à un objet d'apprentissage, de rendre publiques les différentes conceptions et de s'en servir pour progressivement négocier une compréhension plus riche et améliorée.

Au cours de la dernière rencontre, les enseignantes effectuent un travail sur les trois caractéristiques afin de les valider en y associant des exemples de leurs expérimentations. Elles s'affairent ensuite à formuler une définition de la différenciation pédagogique en fonction de leur compréhension des caractéristiques qui font consensus. Elles concluent la démarche en proposant la définition suivante de la différenciation : « un cadre de référence centré sur le phénomène de la diversité qui oriente une démarche de croissance professionnelle et pédagogique » (jour 11). Finalement, six enseignantes prévoient pouvoir se libérer afin de rencontrer le comité ministériel pour expliquer le sens construit autour de la différenciation et offrir des pistes d'action à considérer pour améliorer la formation des enseignants à cet égard.

Troisième temps : retour sur la démarche

Au terme de la collecte des données, le chercheur choisit d'écrire une lettre à chacune des participantes où il propose des pistes d'interprétation pour tenter d'expliquer les effets de la démarche pour chacune d'elles. Ces lettres visent à assurer une certaine validité écologique de ses interprétations, c'est-à-dire qu'il cherche à savoir si le sens qu'il construit résonne à l'expérience des participantes.

> […] Je me suis reconnue à plusieurs reprises. […] j'avais le sourire aux lèvres. Je suis épatée de voir que tu as si bien réussi à faire mon portrait. En lisant ta lettre, je me suis rendu compte que j'avais fait du chemin […] (Suzette)

La différenciation pédagogique : un regard pluriel sur l'enseignement

Le sens construit par les participantes au cours de la démarche inscrit la différenciation pédagogique dans une perspective de réforme sociale (Pratt, 2005). En relevant les caractéristiques essentielles d'une pratique de différenciation, les enseignantes traitent abondamment de l'entraide en classe et de la « force du groupe », auxquelles s'associe un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension qui s'oppose à une certaine compétition et au caractère plus normatif qu'on observe habituellement en milieu scolaire. Les participantes ont expérimenté différentes activités s'inscrivant dans les perspectives définies par Pratt (2005), tout en conservant le souci que s'exprime la diversité. Il y donc des valeurs, des croyances et des intentions pédagogiques liées à l'ouverture à la diversité qui se traduisent par des moyens plus éclectiques que dogmatiques.

La différenciation : un regard pluriel et éclectique sur l'enseignement ancré dans un idéal d'interdépendance

L'enseignant qui fait le choix de recourir à une pratique d'enseignement centrée sur la diversité s'engage à reconnaître, à exploiter et à valoriser cette multitude de ressources que chacun des élèves transporte avec lui dans l'expérience scolaire. Il

reconnaît que chaque élève est porteur de *voix multiples* dont l'expression favorise un éveil à soi, à son potentiel et à son évolution. Il comprend qu'à cette fin, la rencontre, le dialogue et la délibération soutiennent cet éveil et un développement optimal de chacun. Les outils et les moyens associés aux perspectives développementales (valorisant le dialogue et le recours aux connaissances antérieures) et de sollicitude (accentuant la primauté de la relation avec l'élève pour soutenir son travail d'apprenant) (Pratt, 2005) deviennent particulièrement importants. La différenciation interpelle un regard pluriel qui accepte la légitimité d'une multitude de croyances, de conceptions, de moyens et de fins pédagogiques dans la mesure où cette ouverture favorise l'évolution et la progression de l'élève dans la rencontre avec l'autre.

Soulignons que pour Pratt (2005) la difficulté majeure d'un enseignant fermement inscrit dans une perspective de transmission consiste à comprendre et à reconnaître les particularités individuelles de ses élèves. Il précise (p. 225) que, « s'il s'agit de la seule perspective qu'un enseignant ait déjà rencontrée, il est fort probable qu'il soit pratiquement très difficile d'en considérer une autre comme une façon légitime d'enseigner » [traduction libre]. Ces considérations nous ont permis de comprendre les difficultés à intégrer une différenciation dans l'action en classe du fait que la perspective de transmission est largement répandue dans les systèmes d'éducation des pays industrialisés. De plus, au cours de la démarche, certaines participantes ayant l'impression d'avoir peu progressé dans leur projet de différencier semblent effectivement se retrouver de manière dominante dans cette vision de l'enseignement. Le cas de Jacynthe est révélateur.

> J'ai trouvé ça difficile […] je me suis investie dans le projet, mais pas autant que j'aurais voulu. […] ce qui fait de moi une enseignante nouvelle depuis le projet sur la différenciation, c'est que j'ai appris à mettre beaucoup à profit la force de mon groupe et de voir l'éducation de mes élèves comme un projet plus collectif qu'individuel. J'ai appris à en faire moins afin qu'eux en fassent plus (Jacynthe, entretien *post*).

Soulignons que Jacynthe mettait en évidence au début de la démarche le fait que le défi semblait plus grand pour elle que pour d'autres en raison d'un cheminement scolaire bien ancré et confortable dans la perspective de transmission.

Nous proposons à la figure 3 une représentation du sens construit autour de la différenciation par les participantes et le chercheur-formateur. Globalement, dans la mesure où un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension se situe au fondement de la pratique d'un enseignant (perspective de réforme sociale), nous croyons que la différenciation pédagogique s'articule par le recours aux fins et aux moyens des cinq visions repérées par Pratt (2005) pour favoriser la prise en compte de la diversité en classe.

Figure 3. **La différenciation pédagogique : un regard pluriel sur l'enseignement ancré dans un idéal d'intercompréhension et d'interdépendance**

Contexte

Élèves

Perspective développementale

x

Contenu

Idéaux d'intercompréhension et d'interdépendance

y

z

Perspective de sollicitude

Perspective de réforme sociale

Perspective de transmission

Valoriser la diversité

Enseignant

Reconnaître la diversité

Explorer la diversité

En substance, habité par une volonté de participer à la construction d'un monde meilleur, l'enseignant croit que l'enseignement peut faire la promotion de l'intercompréhension et de l'interdépendance pour soutenir l'apprentissage et l'évolution de tous les élèves. Pour ce faire, il s'engage à reconnaître, à exploiter et à valoriser l'expression de la diversité en classe. Il comprend que c'est en recourant à des moyens éclectiques s'associant à la pluralité des perspectives sur l'enseignement qu'il peut s'ouvrir significativement aux croyances, aux conceptions et aux expériences de tous les élèves. Ce faisant, il aura reconsidéré la légitimité de plusieurs visions de l'apprentissage et de l'enseignement. Cette vision ne contrevient pas aux observations que Pratt (2005, p. 52) relève sur les enseignants qui s'inscrivent dans une perspective de réforme sociale : « [...] observez que dans une perspective de réforme sociale, les fins (buts) des autres perspectives [...] deviennent les moyens envisagés pour l'actualisation des changements sociaux, au-delà des limites des participants ou de l'environnement d'apprentissage » [traduction libre].

La formation à la différenciation pédagogique : l'étude de soi comme composante centrale à considérer

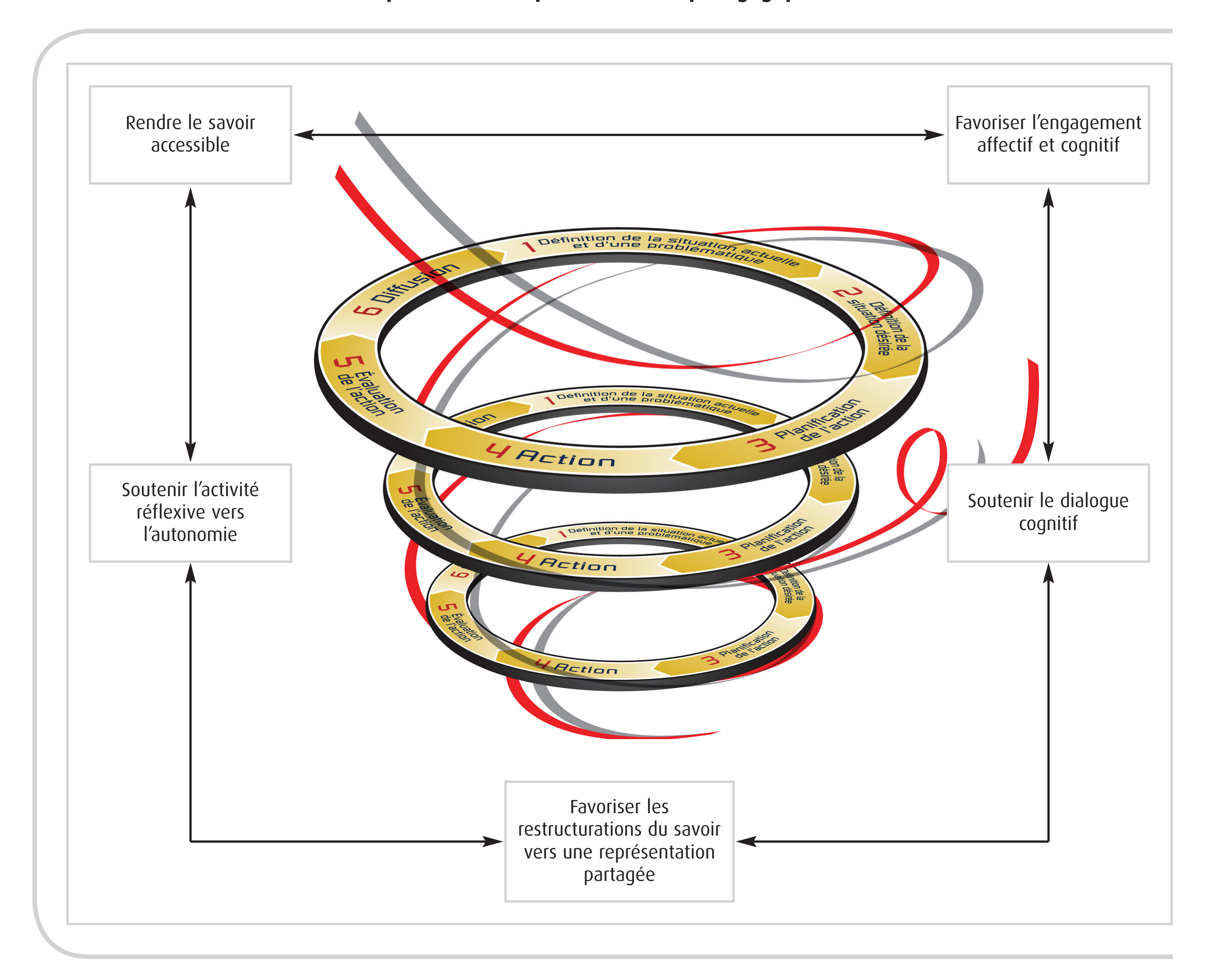
Au-delà de son ardeur au travail pour tenter de rendre un savoir de la différenciation pédagogique accessible et fonctionnel, le chercheur constate que les effets de la démarche peuvent s'associer à l'activité introspective de chacun des acteurs. D'ailleurs, les enseignantes évoquent cette idée en relevant que les comptes rendus et les délibérations qu'ils suscitent d'une rencontre à l'autre sont un élément important; ils servent à « préciser pour ceux qui sont perdus » (Doris, jour 7), à « se retremper » (Martine, jour 5), à « repositionner les choses » (Martine, jour 4) ou même à mieux comprendre le sens de la quête et ainsi transférer en classe pour soutenir les élèves. En somme, les enseignantes martèlent le message qu'elles ont grand besoin de ce soutien de la part du formateur pour accroître une activité réflexive qui permet de comprendre le sens de l'expérience de formation telle qu'elles la vivent. La conclusion de Jolaine dans son journal est éloquente : « […] *Ce travail d'introspection, face à moi-même, m'a permis de reconnaître mes particularités et donc de mieux accepter celles des autres.* »

Pour sa part, le chercheur constate que c'est en s'engageant sur une étude de soi et de sa pratique qu'il a pu reconnaître et mieux comprendre le travail de formateur qu'il a effectué de manière plus ou moins consciente. Tout en découvrant progressivement une perspective de l'enseignement qui oriente son action de formation, il saisit en cours de route qu'il effectue son rôle de médiateur en s'appuyant fortement sur les travaux de Barth (2004). Ses choix et ses décisions sont étrangement liés aux cinq critères pédagogiques que propose cette chercheuse pour soutenir le travail de médiation dans une situation d'enseignement et de formation. En effet, le chercheur-formateur recherchait des pistes d'action pour accentuer le sous-processus de formation dans la perspective d'aider les enseignantes à comprendre et à agir. Dans cet esprit, il s'engage dans un travail plus théorique pour clarifier son objet afin de **1) rendre le savoir le plus accessible** possible pour les participantes. Il articule ensuite la rencontre au cours de laquelle de multiples allers-retours entre le concret et l'abstrait vont permettre un raffinement progressif des perceptions initiales pour évoluer graduellement vers une compréhension plus partagée. Pour ce faire, il choisit de partir des représentations individuelles de chacune, ce qui valorise leur expression et les rassure quant à la légitimité de leurs propos aux yeux du chercheur. Ce choix visait à **2) favoriser l'engagement des participantes** dans la démarche en attribuant un statut important à l'émergence. L'exploitation des comptes rendus aurait contribué en ce sens tout au long de la démarche. Le recours à de multiples exemples et le travail d'analyse des expérimentations en sous-groupes pour ensuite revenir en grand groupe visaient à **3) soutenir le dialogue** et la négociation de sens chez les participantes. **4) Favoriser la restructuration du savoir en construction vers une vision toujours plus partagée** est un critère qui a été omniprésent tout au long de la démarche; cependant, le fait de devoir préparer une communication auprès d'un comité ministériel s'est avéré un contexte authentique favorisant la recherche du mot juste et un travail intellectuel particulièrement riche. Enfin, en faisant le choix d'écrire des lettres aux participantes une fois le projet terminé, le chercheur

posait un autre geste visant à **5) soutenir une activité réflexive et à offrir des pistes pour maintenir de manière plus autonome leur engagement**.

L'expérience vécue par le chercheur devient un exemple lui permettant de comprendre de l'intérieur que « comme toute pratique, la recherche-action ne pourra être véritablement comprise que dans l'action » (Dolbec, 2003, p. 536). Ainsi, l'étude de soi facilitée par la collecte rigoureuse de données sur la démarche a permis d'abstraire de son action les caractéristiques d'un travail de médiation qu'un chercheur-formateur peut effectuer pour soutenir la quête de sens au fondement de son engagement. La figure 4 offre une représentation intégrant les cinq critères qui peuvent orienter le travail du chercheur-formateur dans une démarche de recherche-action accentuant le travail de formation impliqué dans cette méthodologie.

Figure 4. **Modèle illustrant une démarche de recherche-action-formation accentuant l'aspect formation par des critères pédagogiques**



Fondamentalement, cette proposition permet au chercheur-formateur d'orienter son travail en cohérence avec des résultats de recherche en sciences de l'éducation. S'inscrivant dans une perspective d'apprenti (Pratt, 2005), le formateur cherche délibérément à s'offrir comme un modèle du travail de médiation impliqué dans une vision particulière de l'apprentissage. C'est là une piste d'action pour le chercheur-formateur afin de maintenir une certaine cohérence entre son discours et son agir.

En somme, le récit de cette expérience de recherche offre des pistes d'action et de réflexion autant pour les enseignants que pour les formateurs de maîtres *en recherche*. Il illustre des obstacles qui ponctuent le parcours d'une quête de sens autour d'un savoir fonctionnel pour la pratique et propose des pistes d'action pour tenter d'innover autant en classe qu'en formation à l'enseignement. Nous croyons utile et nécessaire de considérer le modèle de recherche-action-formation qui émerge de cette expérience dans de nouveaux contextes de recherche centrés sur la résolution de problèmes issus d'une pratique professionnelle, quelle qu'elle soit.

Références bibliographiques

ARMSTRONG, F. et MOORE, M. (dir.) (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds*. London : RoutledgeFalmer.

ASTOLFI, J.-P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation!* [En ligne]. [http://maths.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article150l] (Consulté en janvier 2011).

BARTH, B.-M. (2004). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.

BRADBURY, H., MIRVIS, P., NEILSEN, E. et PASMORE, W. (2008). Action research at work: Creating the future following the path from Lewin. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (p. 77-92). London : Sage Publications.

BRIMIJOIN, K. (2002). *Expertise in Differentiation: A Preservice and Inservice Teacher Make Their Way*. Thèse de doctorat inédite. University of Virginia, Charlottesville.

CHAMBERLIN, M. et POWERS, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical unsderstandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Application*, *29*, 113-139.

CHEVRIER, J. (dir.). (1994). *La recherche en éducation : comme source de changement*. Montréal : Les Éditions Logiques.



CLANDININ, J. et CONNELLY, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco : Jossey-Bass.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Québec : Gouvernement du Québec.

CORNO, L. et SNOW, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. Dans American Educational Research Association (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.) (p. 605-629). New York : Merlin C. Wittrock.

DESGAGNÉ, S. et BEDNARZ, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXXI*(2), 245-258.

DOLBEC, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (2e éd.) (p. 505-540). Québec : Presses de l'Université du Québec.

DOLBEC, A. et PRUD'HOMME, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 505-540). Québec : Presses de l'Université du Québec.

DUCETTE, J.P., SEWELL, T.E. et POLINER SHAPIRO, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's Handbook* (p. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.

ELLIS, C. et BOCHNER, A.P. (dir.) (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. Walnut Creek, CA : AltaMira Press.

GAUDREAU, L., LEGAULT, F., BRODEUR, M., HURTEAU, M., DUNBERRY, A., SÉGUIN, S.-P. et LEGENDRE, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GILLIG, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives.* Bruxelles : De Boeck Université.

GOODNOUGH, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differenciated instruction. *Research in Science Education*, *40*(2), 239-265.

GOODWIN, T. C. et WURZBURG, G. (1992). *Educating Peter: Down Syndrome in the Inclusive Classroom* (DVD). Princetown : HBO Productions.

GUAY, M.-H. et PRUD'HOMME, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (3e éd.) (p. 183-211). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

GUAY, M.-H., GAGNON, B., GIRARD, R., LEGAULT, G., ST-ONGE, L., RACETTE, R., VACHON, I. *et al.* (2007). *La différenciation pédagogique : réflexions et actions d'équipes-cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire qui l'ont expérimentée.* [En ligne]. [http://www.differenciationpedagogique.com] (Consulté le 29 août 2011).



HOLLOWAY, J. H. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, *58*(1), 82-83.

HUMPHREY, N., BARTOLO, P., ALE, P., CALLEJA, C., HOFSAESS, T., JANIKOVA, V. *et al.* (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. *European Journal of Teacher Education*, *29*(3), 305-318.

JACQUARD, A. (1978). *Éloge de la différence: la génétique et les hommes*. Paris : Seuil.

KANE, R., SANDRETTO, S. et HEATH, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, *72*(2), 177-228.

LEGRAND, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.

LEGRAND, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique… Dans J. M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives* (p. 145-147). Bruxelles: De Boeck Université.

LESAR, S., BENNER, S., HABEL, J. et COLEMAN, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program, *Teacher Education and Special Education*, *20*(3), 204-220.

MCGARVEY, B., MARRIOTT, S., MORGAN, V. et ABBOTT, L. (1997). Planning for differentiation: The experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, *29*(3), 351-363.

MCNIFF, J. et WHITEHEAD, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. London: RoutledgeFalmer.

MEIRIEU, Ph. (1985). *L'école, mode d'emploi: des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

MEIRIEU, Ph. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe: apprendre en groupe – 1*. Lyon: Chronique sociale.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *L'évaluation des apprentissages: cadre de référence, version préliminaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MORAN, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *30*(2), 119-134.

NODIE OJA, S. et SMULYAN, L. (1989). *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. New York: The Falmer Press.

PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.



PERETTI, A. DE (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.

PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

PRATT, D. D. (dir.) (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger.

PRUD'HOMME, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.

PRUD'HOMME, L., DOLBEC, A., BRODEUR, M., PRESSEAU, A. et MARTINEAU, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, *3*(1), 1-32.

RUMELHARD, G. (2002). Différences, singularité et universalité. *Aster*, *35*, 17-37.

SENSEVY, G., TURCO, G., STALLAERTS, M. et LE TIEC, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur – le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, *35*, 85-122.

STRADLING, B. et SAUNDERS, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, *35*(2), 127-137.

TIESO, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, *26*(1), 29-37.

TOMLINSON, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

TOMLINSON, C. A. et DEMIRSKY ALLAN, S. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria : ASCD.

TOMLINSON, C. A., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R., BRIMIJOIN, K. *et al.* (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, *27*(2-3), 119-145.

TOMLINSON, C. A., CALLAHAN, C. M., TOMCHIN, E. M., EISS, N., IMBEAU, M. et LANDRUM, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, *63*(2), 269-282.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

